

Compromiso cívico y formación inicial en Biblioteconomía y Documentación

[En: García Caro, C. y Vílchez Pardo, J. (coords.). *Homenaje a Isabel de Torres Ramírez: estudios de documentación dedicados a su memoria*. Granada: Universidad, 2009, pp.381-401]

Pedro López López
Universidad Complutense de Madrid, Facultad
de Ciencias de la Documentación.

La neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que los que se dicen neutros están "comprometidos" contra los hombres, contra su humanización". Paulo Freire

Cuando reflexionemos sobre nuestro siglo XX, no nos parecerá lo más grave los crímenes de los malvados, sino el escandaloso silencio de las buenas personas. Martin Luther King

Resumen: Se destaca la importancia de una formación ciudadana en los estudios de Biblioteconomía y Documentación que facilite una futura práctica profesional responsable socialmente. Esta dimensión está contemplada en numerosos documentos internacionales, pero es frecuentemente ignorada en los planes de estudio. El Espacio Europeo de Educación Superior, orientado exclusivamente hacia las necesidades del mercado y no hacia la formación integral del universitario, prima la formación de orientación empresarial sobre una formación que destaque la función social de las unidades de información como garantes de los derechos fundamentales de acceso a la información y a la cultura.

El mito de la neutralidad

El compromiso que uno decide adquirir con el objetivo de mejorar la sociedad no es un *hobby* para satisfacer en ratos libres, sino que se trata de una dimensión de la vida que, si uno es consecuente, le acompañará en cualquiera de las actividades que desempeñe, y más aún en aquellas que desempeñe profesionalmente, ya que el ejercicio de una profesión *"constituye la principal responsabilidad y aportación del ciudadano a la comunidad"* (Cobo, 2003, p. 360). Dependiendo de la sensibilidad de cada uno, este compromiso se volcará hacia aquellos asuntos que se viven de una manera más intensa: ecología, derechos humanos, recuperación de la memoria histórica, inmigración, feminismo o cualquier otra causa por la que crea que merece la pena luchar. Encontramos profesionales de la medicina que son forenses y colaboran con asociaciones en pro de la recuperación de la memoria histórica, encontramos abogados que se implican en la causa ecologista o que asesoran a asociaciones de defensa de los derechos humanos, encontramos psicólogos y sociólogos que se implican en asociaciones que defienden a colectivos vulnerables (mujeres maltratadas, gitanos, inmigrantes...), y podríamos seguir citando ejemplos. Con frecuencia, estos profesionales prolongan su jornada laboral para colaborar con organizaciones no gubernamentales o con movimientos sociales en tareas para las que son competentes. Pero también tienen todo el derecho, dentro de ciertos límites, a promocionar las causas que consideran justas en su ámbito laboral. Es muy lógico que en un centro de trabajo en el que se observa que nunca son promovidas las mujeres a puestos superiores, un grupo de personas pueda expresar su protesta. No es de recibo que desde los órganos directivos se conteste a estas personas que dejen la causa feminista para su tiempo libre. Pero este tipo de respuesta se encuentra con cierta frecuencia, y las personas más reivindicativas son acusadas frecuentemente de "politizar" el centro de trabajo. Como ciudadanos y como trabajadores, no debemos dejar que tantas décadas de luchas laborales sean barridas fácilmente.

Frente a la postura de compromiso cívico, una corriente, aparentemente mayoritaria, en Biblioteconomía y Documentación en nuestro país, defiende un enfoque que podríamos llamar técnico-gerencial y se presenta como neutral. El mito de la neutralidad ha calado profundamente en

nuestras profesiones (bibliotecarios, archiveros, documentalistas). Pero frente a un determinado orden social, cuando se constatan con facilidad enormes desequilibrios económicos e injusticias sociales, sólo se pueden tomar dos posturas: se cuestiona o se apoya ese orden. La inhibición, que pretende pasar por asepsia, neutralidad, equidistancia, objetividad y otras estafas intelectuales, sólo enmascara, y se traduce de facto en, una postura de apoyo a ese orden social generador de injusticia.

El arma arrojadiza de los “neutrales” (hay que entrecomillar la expresión porque sólo se trata de un mito, un espejismo útil a los que temen comprometerse) es la acusación de parcialidad o de falta de profesionalidad hacia aquellos que se comprometen socialmente. Pareciera que el compromiso resta profesionalidad. Esto queda desmentido por la cantidad de gigantes intelectuales que ha dado la historia que han estado comprometidos socialmente en su tiempo. A lo largo de la historia, eminentes músicos, físicos, escritores, sociólogos, profesores, médicos y otros muchos profesionales con relevancia pública se han comprometido con opciones políticas o ideológicas. Pero esto no arredra a los “neutrales”; por el contrario, ejercen una presión social que se traduce en censura que se enmascara de múltiples maneras, y que consigue que muchas personas se autocensuren por esta presión social.

Este planteamiento es funcional a la doctrina económica vigente y al capitalismo actual, que, con su necesidad de convertir a toda la sociedad en un inmenso supermercado, intenta desacreditar el compromiso social de los profesionales, que socava seriamente su legitimidad. El resultado de ello es el fomento de un modelo educativo destinado no a formar integralmente al individuo para que desarrolle el pensamiento crítico y pueda llegar a ser autónomo, sino a aportar mano de obra especializada directamente destinada a cubrir las necesidades empresariales. Adiós, por tanto, al pensamiento crítico y emancipador; lo que se necesitan son destrezas, competencias, habilidades directamente utilizables en el mercado. Ya no interesa el modelo de ciudadano que se educa para su desarrollo personal y para ser útil a la sociedad, sino el cliente que compra habilidades que puede vender en el mercado. Los valores, en consecuencia, también cambian. Sin embargo, mientras los valores no funcionales al capitalismo se presentan como parciales, sectarios, subjetivos e ideológicos, los que son funcionales se presentan como si fueran “naturales” y no necesitaran ser aprendidos. Sólo así se explica que podamos encontrar en un titular de periódico: “Los centros privados de Venezuela temen que la nueva Ley de Educación adoctrine a los niños en el socialismo” (*El País*, 18 de marzo de 2007). Es evidente que el redactor del titular piensa que el capitalismo no requiere adoctrinamiento.

Valores y compromiso cívico

Una noticia deportiva de mediados de 2006 nos ayuda a reflexionar sobre el sistema de valores imperante en nuestra sociedad. El 14 de mayo, el escalador David Sharp se detenía a pocos metros de la cima del Everest. Al parecer, unos cuarenta escaladores pasaron cerca de él sin auxiliarle. Solamente un sherpa (el dato es importante: una persona no occidental) le prestó oxígeno embotellado, aunque no fue suficiente y a las pocas horas Sharp fallecía. El percance provocó una polémica entre aficionados y profesionales de la montaña. Un excelente artículo de Rafael Argullol (“La lección de la montaña”, *El País*, 16 de julio de 2006) se hacía eco de esta polémica y desarrollaba una descarnada reflexión sobre nuestra sociedad:

“Sin embargo, la mayoría de estos expertos alpinistas [que intervinieron en la polémica] aludía a un hecho inquietante y en cierto sentido aterrador: el Everest era un reflejo de nuestra sociedad. A continuación entraban en detalles de la progresiva degradación que rodeaba la conquista de la montaña desde la lejana andadura de Hillary y Tenzing: el mercantilismo, la competencia feroz, el deterioro ecológico, el exhibicionismo del récord, la feria de las vanidades. Nada, o muy poco, quedaba de aquel espíritu pionero inicial”.

Un medio electrónico (Esp.Mount Everest.net) recogía también este episodio comentando que cuando Sharp estaba delirando a cuatro patas fue capaz de decir su nombre a un equipo de televisión, que se limitó a grabarle. En este reportaje¹ se recogía una entrevista con el doctor

¹ <http://esp.mounteverest.net/story/DrMorandeiraConayuda,DavidSharppodriahabersesalvadoJun142006.shtml>

Morandeira, especialista en Medicina de Montaña, y él mismo montañero, que aportaba también una amarga reflexión:

"En mi opinión, el gran error de David Sharp, fue no tener la clarividencia de decirle a cualquiera de los que se le acercaron, algo así como: "ofrezco un millón de dólares a quien me ayude a salir de esta". Y si con un millón no era bastante, dos. Seguro que si eso se les hubiese transmitido por radio a las Himalayan Expedition Companys, las cosas se hubieran desarrollado de otra manera."

La reflexión de Argullol sobre la escala de valores que rige nuestra avanzada civilización occidental culminaba así:

"... desde nuestra cotidianidad, esta inversión de la imagen del Everest tampoco tiene nada de excepcional. Si hemos convertido la comida en fast-food, si creemos que la solidez espiritual reside en los manuales de autoayuda, si nos hemos convencido de que realmente viajamos a través de los viajes organizados, si tenemos convicciones tan arraigadas sobre fundamentos tan volátiles, ¿por qué no deberíamos tener también un Everest prêt-à-porter? Al fin y al cabo el libro épico de nuestros días es el Libro Guinness de Récords, en el que se encuentran democráticamente igualadas las mayores ocurrencias y las mayores estupideces. Por ejemplo: por primera vez más de 30 escaladores pasaron, indiferentes, junto al cuerpo de un compañero que agonizaba a 300 metros de la cima del viejo y pobre Everest".

El lamentable suceso de la muerte de Sharp ilustra en gran medida cómo una escala de valores regida por la competitividad y el afán del récord a toda costa, da lugar a una falta dramática de civismo; al tiempo que nos hace cuestionarnos esta escala y preguntarnos hasta qué punto ha penetrado también en el sistema educativo y en la Universidad, que forma para el ejercicio de profesiones cualificadas.

La condición de ciudadanía es un hito histórico de la civilización moderna y una de los rasgos característicos de las democracias actuales. Pero hay que tener cuidado en no caer en el error tan frecuente en nuestros días, e interesadamente propagado, de confundir ciudadano con consumidor y democracia con mercado. Parece claro que una democracia formada por una masa amorfa de consumidores pasivos que no participa en la colectividad y que es indiferente a la injusticia social y a gran parte de los dramas humanos contemporáneos, es solamente la cáscara de una democracia. Por eso Robert Entman (1989) habla de la tendencia hacia una "democracia sin ciudadanos". La democracia se protege fortaleciendo la ciudadanía y formando ciudadanos proactivos, y esto sólo – o principalmente- puede hacerse a través de la educación. Pero no vale cualquier tipo de educación: conseguir un nivel cultural alto no protege contra la barbarie, como demostró la Alemania nazi, el país más adelantado de su época, tanto cultural como científica y tecnológicamente. Este régimen tuvo dirigentes con un exquisito nivel cultural. Desde entonces, podemos decir, con Voltaire, que la civilización no suprime la barbarie, sino que la perfecciona.

En su obra *El idiota moral: la banalidad del mal en el siglo XX*, Bilbeny (1993) reflexiona sobre un nuevo tipo de maldad no visible en siglos anteriores, en los que el mal podía ser de tres tipos: pasional, satánico y mesiánico. A partir del siglo XX, el nuevo tipo de "malo" es el idiota moral, protagonista de un mal "banal" que excluye la culpabilización y el pensamiento. Un mal "*más siniestro por menos perverso*", dice Bilbeny, precisamente por ser el único en que no existe deliberación ni intencionalidad por parte del sujeto que lo lleva a término, aunque este sujeto sea inteligente. Ilustran esta modalidad del mal numerosos casos de abusos y violaciones de derechos humanos por parte de las fuerzas de ocupación de Irak y Afganistán, e incluso por cascos azules en otros países, que con frecuencia exhiben actitudes supuestamente "profesionales" para justificar torturas, asesinatos y otras atrocidades.

Recientemente, la excelente –y estremecedora- película documental *La Pesadilla de Darwin* (dirigida por Hubert Sauper) mostró cómo funcionan los negocios de los países del primer mundo con el tercero. En ella, aparece un grupo de pilotos rusos que vuelan hasta Tanzania para importar a Europa quinientas toneladas diarias de perca, un pez que, primando las razones comerciales, ha destruido la fauna del lago Victoria. Los vuelos de ida son aprovechados para llevar a África cargamentos ilegales de armas con las que seguir alimentando conflictos bélicos en la zona. Los pilotos invocan su condición de "profesionales", así que no están en lo más mínimo interesados en cuál es la carga que llevan hacia África, ya que no les interesa "la política", dicen.

El corolario de estas reflexiones es muy claro: si no queremos una sociedad formada por idiotas morales² que protagonizan o colaboran con actos aberrantes moralmente y que pretenden estar en su burbuja profesional sin que les afecte el medio social, necesitamos formación ciudadana. Hechos como los expuestos anteriormente pueden parecer muy exagerados para nuestro ámbito profesional, pero no debe olvidarse que cuando una dictadura comete crímenes contra la humanidad, lo normal es que intente borrar todas las huellas documentales de los archivos, en los que quedan documentos comprometedores, y para ello tienen que contar con la complicidad profesional. La actitud de profesionales como los archiveros y los documentalistas puede ser colaboracionista con la dictadura o con los derechos humanos. No será fácil enfrentarse, pero al menos los profesionales pueden colaborar en el esclarecimiento posterior de los hechos. Las actuales herramientas tecnológicas disponibles en información y documentación permiten dar a conocer información vital para el conocimiento público en otros países de violaciones de derechos humanos:

"Los documentos originales se aportarían en su caso, pero su digitalización pueden ser muy útil para el conocimiento público de su existencia por parte de los defensores de derechos humanos. Dar conocimiento a través de Internet de la existencia de estos documentos puede ayudar a los abogados y a las organizaciones a fundamentar mejor sus estrategias durante el enjuiciamiento de los violadores de derechos humanos" (López López, Álvarez Zamora y Montero Díaz, 2000, p. 220).

Prudencio García, experto en derechos humanos y consultor de la ONU, destaca el papel de los centros de documentación en esta nueva fase que estamos viviendo en los últimos años en la lucha que la justicia internacional está librando contra los autores de delitos de genocidio, crímenes de guerra y crímenes contra la Humanidad:

"...quizás lo más llamativo del 'caso Cavallo' [capitán de corbeta argentino que participó ampliamente en las torturas y asesinatos cometidos por la dictadura argentina entre 1976 y 1983, detenido en México por orden del juez Garzón en agosto de 2000] sea la constatación de que existe ya un entramado de personas, grupos, instituciones y centros de documentación extendidos por una serie de países, que permanecen atentos y con sus antenas bien activas, dispuestos a detectar, denunciar eficazmente y hacer posible la captura de aquellos caracterizados delincuentes que consiguieron eludir la acción de la justicia en su país y viajan despreocupadamente fuera de él" ("Caso Cavallo": nuevo golpe a la impunidad, *El País*, 5 de septiembre de 2000).

Es claro que pueden tomarse diversas decisiones profesionales en casos así, desde la actitud heroica de oposición a la dictadura a la colaboración entusiasta, pasando por el exilio y por la resignación no colaboracionista. El 23 de enero de 2007, durante un acto de entrega de premios de la Asociación Pro Derechos Humanos de España, el argentino Luis Moreno Ocampo, fiscal jefe de la Corte Penal Internacional y receptor de uno de los premios, pronunció unas emotivas palabras recordando a Luis Jiménez de Asúa, catedrático de derecho penal republicano que se exilió en México y más tarde Argentina. Cuando en 1976 la dictadura de Videla llegó al poder, tuvo que dejar sus clases, pero en los años en que las estuvo impartiendo dejó una buena cantidad de discípulos. Cuando en 1985 se consiguió juzgar a las juntas militares, el tribunal estaba compuesto por ocho jueces, de los cuales seis eran discípulos de Jiménez de Asúa. De los dos fiscales, uno también era discípulo de Jiménez de Asúa, y el otro era discípulo de un discípulo de Jiménez de Asúa. Llegó a hablarse, en sentido figurado, de que se trataba de "la venganza de Pérez de Asúa". Quiere esto decir que, incluso sin ejercer una actividad directa de oposición a una dictadura, caben muchos matices antes de llegar a ese cinismo profesional que se declara "apolítico" y sirve para dar cobertura a situaciones de dictadura o de clara injusticia.

En nuestro país, ese cinismo está, por otro lado, apoyado por la pervivencia de lo que ha dado en llamarse "franquismo sociológico", que consiste básicamente en una actitud sanchopancesca de conformismo y resignación con "lo que hay", de volcarse en lo profesional vaciándolo de su dimensión social, de recluirse en el espacio privado disfrutando de un cierto bienestar que proporciona el consumismo, y de desprecio profundo de la esfera pública como ámbito propio del ejercicio de la ciudadanía, residuo de aquella recomendación emblemática de la dictadura: "no meterse en política" (consejo que el propio dictador daba en su entorno).

² Hay que recordar que el origen de la palabra *idiot*a está en la Grecia clásica, donde se calificaba así al que no se ocupaba de los asuntos públicos, sino sólo de sus intereses privados.

Concluyendo este epígrafe, parece realmente conveniente que los estudiantes de Biblioteconomía y Documentación reciban una formación que incluya el compromiso cívico de la profesión, lo que conlleva una formación en ciudadanía acorde con el nivel universitario.

El *curriculum* de Biblioteconomía y Documentación en España

Para buena parte del profesorado del área de Biblioteconomía y Documentación en España, la formación universitaria, sea de grado o de posgrado, debe limitarse a habilidades técnicas. Se admite que las materias troncales y obligatorias (catalogación, lenguajes documentales, fuentes de información, análisis documental, archivística, etc.) se complementen con algunas asignaturas que, si bien aportan un complemento cultural y técnico a los futuros bibliotecarios, documentalistas y archiveros, en absoluto les capacita para razonar críticamente, preguntarse por su función social, plantearse dilemas éticos, adquirir un compromiso cívico... en definitiva, ser profesionales con conciencia y compromiso ciudadanos, ambos necesarios para ejercer con responsabilidad social una profesión. Se trata de un enfoque que evita el análisis de la sociedad contemporánea y de la función social y política que desempeña tanto la biblioteca como el resto de las unidades de información (archivos y centros de documentación), y ello con el argumento de que tal análisis “politiza” o “ideologiza” la enseñanza.

A tal punto llega el rechazo al compromiso social que, en plena ocupación de Iraq, con millones de personas manifestándose en contra en todo el mundo (15 de febrero de 2003), con encierros en universidades y otras instituciones, con más de un 80% de la población española en contra -según las encuestas del momento-, con numerosos comunicados de órganos y centros universitarios; algunos profesores, en este área, pensaban –y decían- que la universidad no tenía por qué implicarse con el movimiento ciudadano que surgió entonces bajo el lema de “No a la guerra”. Quizás no sea preocupante el caso individual, que sólo revela la catadura moral de quien defiende estas posiciones, pero sí es altamente preocupante el que en algunos centros esta posición fuera mayoritaria. Que desde la universidad puedan mantenerse estas opiniones es desalentador para cualquiera que tenga una mínima conciencia cívica.

Naturalmente, aunque constatemos una censura más o menos sutil en el discurso biblioteconómico que se produce en España, hay que huir de la generalización, reconociendo que hay muchos profesionales, docentes o no, que mantienen una posición crítica con el neoliberalismo antisocial que nos exige renunciar a nuestra condición de ciudadanos. Hay buenos ejemplos de esta actitud, como ha sido el caso de la campaña contra la directiva 92/100 de la Unión Europea, que tanto en 2004 como en 2007 ha movilizado a numerosos bibliotecarios y docentes del área, obteniendo un amplio eco social y demostrando que el ejercicio de la ciudadanía no está reñido con la profesionalidad.

No obstante, el resultado de este clima dominante es que los estudios de Biblioteconomía y Documentación no atienden a este tipo de formación.

¿Por qué hay que formar ciudadanos en la Universidad?

El debate sobre la educación en ciudadanía ha estado centrado en nuestro país en la enseñanza primaria, secundaria y de bachillerato. Pero, curiosamente, no se ha planteado en el nivel universitario. Antes de continuar, conviene precisar de qué estamos hablando. Para no entrar en disquisiciones académicas, recojamos una definición institucional. El Consejo de Europa define la Educación para la Ciudadanía Democrática como

“un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para que jóvenes y adultos tomen parte activa en la vida democrática y en el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad. La Educación para la Ciudadanía Democrática abarca otros conceptos relacionados, como educación para la paz y para la interculturalidad. La Educación en Derechos Humanos es una parte nuclear e indivisible de la Educación para la Ciudadanía Democrática”³.

³ <http://www.coe.int/edc>

Su objetivo es *“fortalecer las sociedades democráticas, fomentando y manteniendo una vibrante cultura democrática”*, y aspira *“a inculcar un sentimiento de pertenencia a la sociedad democrática y de compromiso con ésta”* (Martín Cortés, 2006). Además de transmisión de conocimientos (alfabetización política), la formación ciudadana también transmite actitudes y valores ampliamente consensuados (tolerancia, inclusión social, compromiso cívico, etc.), que vendrían a fortalecer el “patriotismo constitucional” del que habla Habermas (aunque la expresión fue utilizada por primera vez Dolf Sternberger en un artículo periodístico). Siguiendo a Martín Cortés, que en su propuesta para la enseñanza de la ciudadanía en nuestro país examina varias definiciones, para la Autoridad de Titulaciones y Currículo de Inglaterra, este tipo de formación abarca tres aspectos: responsabilidad social y moral, implicación en la comunidad y alfabetización política. Y, para terminar con este apartado, la definición de la Generalitat de Catalunya nos parece bastante pertinente, y se refiere a la Educación para la Ciudadanía como aquella

“relacionada con el respeto de los derechos humanos, el conocimiento de la democracia, la conciencia de pertenecer a una comunidad, el respeto a las normas y valores de convivencia, la participación ciudadana y la formación de un pensamiento crítico”.

Evidentemente, la Educación para la Ciudadanía se plantea para aprender a convivir en democracia. Existe una abundante literatura que relaciona biblioteca y democracia, por lo que no vamos a extendernos al respecto. Pero partiendo de la función democrática de la biblioteca al asegurar el derecho de acceso de todos los ciudadanos a la información y a la cultura, al servir de espacio público y de agente de integración social, etc., parece pertinente incorporar la reflexión sobre la democracia y los derechos fundamentales que asegura la biblioteca⁴ al *currículum* de los estudiantes de Biblioteconomía y Documentación.

Podría pensarse que la educación ciudadana debe cubrirse en la etapa preuniversitaria; sin embargo, hay razones para defender su necesidad también en la etapa universitaria. Cuando la Constitución Española, en su artículo 27.2 dice que *“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*, no se refiere a ningún nivel educativo concreto, por lo que no cabe entender que el universitario esté excluido. Y exactamente lo mismo cabe decir del artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que sirve de inspiración al artículo constitucional. Por otro lado, cuando hablamos de formar en ciudadanía, estamos hablando de socialización política. Hay razones que hacen aconsejable que ésta se dé especialmente en la edad universitaria, ya que es en esta edad cuando los jóvenes se enfrentan a la asunción de responsabilidades adultas ante la colectividad, y además, es cuando va a ocurrir un hecho trascendental en la vida adulta, al ejercer por primera vez el derecho al voto en elecciones (Niemi y Junn, 1998; Percheron, 1993). Prieto Lacaci (2005, p. 278) apuntala esta idea cuando se refiere a que el estudiante universitario se enfrenta a una especie de segunda socialización, que coincide, efectivamente, con la mayoría de edad y tiene sus propias características (podemos decir, claramente, que es una socialización mucho más claramente política que la que recibe en la etapa preuniversitaria).

Interesa recordar que, si no se quiere que la democracia pierda su sustancia y carezca de ciudadanos, habría que cambiar seriamente el rumbo de la socialización de nuestros jóvenes. El fortalecimiento del individualismo consumista y el vaciamiento de la dimensión participativa de la democracia (todo ello unido a la ínfima calidad de la información política que transmiten los medios) está llevando a que en los países desarrollados cada vez exista un mayor porcentaje de abstención electoral, así como de despreocupación por los asuntos políticos. En su estudio, Martín Cortés (2006) recoge algunos datos de la Encuesta Social Europea (2002-2003). Un gráfico significativo muestra que, de veintidós países europeos más Israel, España figura en penúltimo lugar en cuanto a porcentaje de jóvenes que se interesan por la política: sólo un 19,1%, frente al 58,7 de Holanda, y frente a una media para estos países del 37,6%. Igualmente, los jóvenes españoles están en los últimos lugares en cuanto a participación en alguna asociación de tipo político (sólo participa un 18,1%, frente a un 63% de Dinamarca, un 54,6% de Suecia y un 30,4% de media). No es extraño, con ello, que los jóvenes españoles aparezcan en esta encuesta como uno de los grupos a los que más les cuesta formarse opinión sobre temas políticos.

⁴ Aunque nos referimos preferentemente a este tipo de unidad de información, en estas reflexiones también están concernidos los archivos y los centros de documentación.

Otra razón que hace aconsejable la formación ciudadana en la Universidad para es que el nuevo área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos necesita que los docentes de educación secundaria y bachillerato se formen en la materia, y estos docentes –sea cual sea su especialidad- se forman en la universidad, por lo que ésta debería asumir esta formación en todas las titulaciones, teniendo en cuenta, además, que la materia debe impartirse tanto específica como transversalmente.

Por otro lado, la reflexión sobre cómo la profesión que uno va a ejercer puede ayudar a mejorar la sociedad, es una reflexión plenamente ciudadana. Y, como decíamos al comienzo, el ejercicio de una profesión *“constituye la principal responsabilidad y aportación del ciudadano a la comunidad”* (Cobo, 2003, p. 360), lo que supone que no baste con adquirir la competencia necesaria, sino que esta competencia debe ser complementada con una formación que ayude a identificar la adecuada utilización de la profesión, es decir, adquirir un *sentido social de la profesión* a través del cual el titulado universitario salga al mercado con la actitud de contribuir a resolver los problemas sociales. Cobo (p. 363) complementa esta reflexión aludiendo a que el uso de la competencia profesional debe ser *adecuado* (para el bien o servicio propio de la profesión, no para fines espurios), *responsable*, que tenga en cuenta los derechos humanos y que sea acorde con la justicia. Evidentemente, para contribuir a resolver los problemas sociales, hay que analizarlos previamente, al menos los que están directamente relacionados con la profesión. En el caso que nos ocupa, es pertinente analizar los problemas de acceso a la cultura y a la información, el modelo informativo hegemónico, la brecha digital, etc.

Además de estos argumentos, un aspecto fundamental del asunto que estamos tratando es la cantidad de declaraciones y textos, con mayor o menor fuerza vinculante, en los que España, como la mayoría de los países, aparece como país signatario y que, por tanto, suponen unos compromisos contraídos que, muy lamentablemente, no suelen cumplirse. No ofreceremos un recorrido exhaustivo, que desbordaría el espacio de este capítulo, sino que destacaremos algunos textos significativos.

Compromisos que emanan de textos internacionales

Un texto de obligada referencia es la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, octubre 1998). Es un documento que compromete a todos los países que forman parte de la Organización de Naciones Unidas. En el apartado dedicado a “Misiones y Funciones de la Educación Superior” se hace alusión repetida a la dimensión ciudadana de la universidad en el primer artículo, declarando que entre sus misiones y funciones están:

1.a) *“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables...”*; b) *“Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente... así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad...”*; c.) *“Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática...”*

Más adelante, el artículo 9.b declara que *“las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen en la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”*. Por último, el artículo 14.b declara la obligación de la UNESCO de *“poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz”*.

Ya en 1994, en el marco de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 3-8 octubre 1994), la UNESCO presentó el proyecto de plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, declarando que *“debería considerarse la posibilidad de introducir en los programas de estudios [de las instituciones de enseñanza superior] conocimientos, valores y aptitudes referentes a la paz, los derechos humanos, la justicia, la práctica de la democracia, la ética profesional, el civismo y la responsabilidad social”*.

Otra referencia de interés es la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (UNESCO, 1997). Entre sus principios rectores, destaca que los objetivos de paz, cooperación, desarrollo sostenible, etc. que persiguen los Estados miembros de las Naciones Unidas *“requieren, entre otras cosas, una educación para la paz y en la cultura de paz [...] así como*

diplomados de instituciones de enseñanza superior calificados y cultos, capaces de atender a la comunidad como ciudadanos responsables...”.

Conviene mencionar también la declaración formulada por el Consejo de Europa en Estrasburgo en junio de 2006 bajo el título *Responsabilidad de la Educación Superior para una cultura democrática: ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad*. En esta declaración se precisa el concepto de cultura democrática (a nuestro entender, expresión sinónima de cultura ciudadana), y se dice que por ella “*se entienden valores democráticos, capacidad de reflexión y de acción, juicios éticos, calidad de análisis y capacidades de compromiso*”. Asimismo, se declara la convicción de que “*la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática*” y la responsabilidad de “*enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir este compromiso en hechos*” y de promover una cultura democrática, uno de cuyos principios, se señala, es una ciudadanía democrática activa.

Si bien no existe fuerza jurídica para obligar al cumplimiento de estas declaraciones, al menos los Estados y las universidades sí deberían asumir claramente el compromiso moral. Este compromiso se traslada incluso a los estatutos universitarios. Por ejemplo, el artículo 3.2.e. de los estatutos de la Universidad Complutense señala que una de sus funciones es “*la formación en valores ciudadanos de los miembros de la comunidad universitaria*”; el artículo 3.2.b de los estatutos de la Universidad de Barcelona declara que entre sus objetivos están “*el fomento del pensamiento crítico y de la cultura de la libertad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales de una sociedad democrática*”. Sin embargo, más allá de fraseología y de actos puntuales, podemos afirmar rotundamente que no existe política educativa al respecto.

Seguramente, el texto con más fuerza moral que ha producido la Humanidad a lo largo de su historia es la Declaración Universal de Derechos Humanos, que declara (sin señalar niveles, por lo que, al igual que en la Constitución Española, debemos considerar incluida la etapa universitaria) como objeto de la educación “*el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales*”. La Declaración está aceptada formalmente por casi todos los países del planeta y es el documento de referencia de la Organización de Naciones Unidas. Como se trata de una simple declaración sin fuerza jurídica vinculante, los Pactos suscritos en 1966 (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales) se crearon precisamente para establecer un sistema jurídico que vaya más allá de una simple declaración de intenciones. El artículo 13 del Pacto de Derechos Sociales, Económicos y Culturales expresa las mismas ideas que la Declaración

También merece una mención la Declaración Universal sobre la Democracia, promulgada por la Unión Interparlamentaria, organización internacional de los parlamentos de Estados soberanos que agrupa a 138 grupos parlamentarios nacionales y cinco miembros asociados. Su artículo 19 alude a la necesidad de un clima y una cultura democráticos, para lo cual “*la sociedad democrática debe comprometerse en beneficio de la educación en el sentido más amplio del término, y en particular de la educación cívica y la formación de una ciudadanía responsable*”.

Otra referencia relevante la encontramos en la política educativa del Consejo de Europa, que, en lo que nos ocupa, se ha concretado en los últimos años en la declaración del año 2005 como “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”. El documento de orientación elaborado para esta actuación, consultable en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia⁵, deja claro que no se trata de una “campaña” que termina con el año 2005, sino de un “*punto de partida de un proceso que deberá continuar los próximos años*”. El objetivo del “Año”, se dice, “*es estimular un interés general por la educación para la ciudadanía democrática*”. Asimismo, en el documento se alude al hecho de que la Educación para la Ciudadanía (EDC) y la Educación para los Derechos Humanos (EDH) han sido prioritarias para el Consejo de Europa desde el año 1997, inspirando diversos encuentros y documentos. Uno de los más destacados es la Recomendación Rec (2002) del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática, que destaca que ésta “*debería estar en el centro de las reformas y de la praxis de las políticas educativas*”, así como que “*es un factor de innovación para el conjunto de la organización y gestión de los sistemas educativos, así como de los programas y de los métodos pedagógicos*”. Por último, al concretar los objetivos, se señala la necesidad de habilitar a quienes toman las decisiones y a los

⁵ <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos.html>

profesionales de todos los niveles para crear y desarrollar programas duraderos en materia de EDC y EDH.

Como hemos visto, la educación preuniversitaria ha tomado nota⁶, pero la universitaria, de momento, sólo está con la vista puesta en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por algo los documentos que va generando éste han sido inspirados desde el ámbito empresarial, y si hay que seguir algo al pie de la letra, parece que es la filosofía empresarial, no la de los derechos humanos y la democracia, cuya función va quedándose en adornar los preámbulos de textos de retórica grandilocuente.

Para terminar con este apartado, conviene dejar constancia de que entre la cultura política de la ciudadanía deben figurar los derechos humanos como un elemento de primer orden, ya que aportan una dimensión sustantiva a la democracia. La ciudadanía debe saber en qué consiste la democracia, qué instituciones la defienden, qué es ser ciudadano y qué son los derechos humanos, así como qué instrumentos los protegen. Existen importantes documentos que aconsejan la educación en derechos humanos y que representan un compromiso para el Estado. Así, la Resolución 534/144 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 9 de diciembre de 1998, dice que *“incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación”*. Otros documentos relevantes insisten en la necesidad de esta formación: Programa Mundial para la EDH, 2005; Declaración de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993; Recomendación R(85) 7 del Consejo de Europa, Declaración de la 44ª Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994). En nuestro país, muy recientemente, la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE 1-12-05), en su artículo 2.6 establece que corresponde al Gobierno *“promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos”*. A todas luces, la Universidad es un ámbito idóneo para llevar a cabo ese mandato.

En este breve recorrido por textos que se refieren a la enseñanza universitaria o a la enseñanza en general (sin excluir la universitaria), queda claro que la promoción de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos es una obligación del sistema educativo de cualquier país.

Referencias del ámbito bibliotecario

Conviene también tener presente la vinculación que diversas instituciones del ámbito bibliotecario establecen entre biblioteca, democracia, ciudadanía y derechos humanos, lo que refuerza considerablemente la obligación de formar en ciudadanía a los futuros profesionales de las bibliotecas y otras unidades de información. Veamos algunas referencias significativas:

- La Declaración de Caracas sobre la Biblioteca Pública como factor de desarrollo e instrumento de cambio en América Latina y el Caribe (1985) proclama que la biblioteca pública debe estimular la participación de la población en la vida nacional, *“incrementando así el papel de la Biblioteca como instrumento facilitador de cambio social y de participación en la vida democrática”*. Asimismo, afirma que la biblioteca pública debe *“promover la formación de un lector crítico, selectivo y creativo... capacitando así a cada individuo para jugar un papel activo en la sociedad”*. Capacitar para el desempeño de un papel activo en la sociedad significa, evidentemente, formar ciudadanos proactivos.
- El Manifiesto IFLA/UNESCO a favor de las Bibliotecas Públicas (1994) proclama que *“la libertad, la prosperidad y el desarrollo de la sociedad y de la persona son valores fundamentales que sólo podrán alcanzarse si ciudadanos bien informados pueden ejercer sus derechos democráticos y desempeñar un papel activo dentro de la sociedad. La participación constructiva y la consolidación de la democracia dependen de una buena educación y de un acceso libre e ilimitado al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la educación”*.

⁶ Si bien con resultados más pobres de lo que prometía el debate producido y el proceso consultivo que se puso en marcha por parte del Ministerio de Educación y Ciencia en 2005.

- La Resolución del Parlamento Europeo sobre el papel de las bibliotecas en la sociedad moderna (1998) reconoce como una de las tareas básicas de las bibliotecas públicas *“ofrecer a la ciudadanía activa una información básica imprescindible al alcance de todos... de esta forma, contribuyen a construir una sociedad de la información democrática, abierta y transparente”*. Asimismo, reconoce a la biblioteca como un instrumento para la puesta en práctica de la ciudadanía activa mencionada en el Tratado de Ámsterdam.
- La Declaración de la IFLA sobre las bibliotecas y la libertad intelectual (1999) afirma que *“las bibliotecas contribuyen al desarrollo y mantenimiento de la libertad intelectual y ayudan a salvaguardar los valores democráticos básicos y los derechos civiles universales”*.
- La Declaración del Comité de Libre Acceso a la Información y a la Libertad de Expresión de la IFLA (1999) señala que las bibliotecas *“ayudan a preservar los valores democráticos básicos y los derechos civiles universales”*.
- La Declaración de Copenhague sobre el papel de las bibliotecas públicas (1999) tiene un apartado dedicado a Democracia y Ciudadanía en el que destaca que las bibliotecas públicas tienen la oportunidad estratégica de incrementar las posibilidades democráticas.
- El Manifiesto de la Biblioteca Escolar (UNESCO/IFLA, 1999) señala entre las funciones de este tipo de biblioteca *“proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son indispensables para adquirir una ciudadanía responsable y participativa en una democracia”*.
- Las Pautas del Consejo de Europa y EBLIDA (2000) sobre legislación y política bibliotecaria en Europa señalan la importancia de las bibliotecas en la democratización de los Estados, así como la *necesidad de dedicar un esfuerzo conjunto a la formulación de una serie de principios acordes con los valores democráticos y compatibles con los principios constitucionales de los Estados miembros, que puedan inspirar la elaboración de sus políticas en materia de legislación y política de bibliotecas*. Estas políticas, se dice, deben *“destacar el papel de los servicios bibliotecarios como factor necesario para el mantenimiento y el desarrollo de la democracia”*.
- Las directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas (2001), al hablar de la finalidad de la biblioteca pública (punto 1.3), dice que las bibliotecas *“desempeñan un importante papel en el progreso y el mantenimiento de una sociedad democrática...”*. Igualmente, en el punto 1.4 se afirma que la biblioteca pública *“contribuye a la creación y el mantenimiento de una sociedad bien informada y democrática...”*. Al hablar de redes electrónicas (punto 3.8), las directrices atribuyen a las bibliotecas públicas la función de instrumentos para la igualdad de oportunidades que *“deben posibilitar el acceso de todos los ciudadanos a la información para que puedan así desenvolverse a escala local, adquirir datos esenciales sobre el proceso democrático y participar de forma positiva en una sociedad cada vez más global”*. Evidentemente, la idea de participación en la sociedad está en el corazón del concepto de ciudadanía.
- La Declaración de Glasgow sobre las Bibliotecas, los Servicios de Información y la Libertad Intelectual (2002), que conmemora el 75º aniversario de la IFLA, afirma que las bibliotecas y los servicios de información *“ayudan a salvaguardar los valores democráticos y los derechos civiles universales”*.
- El documento “Valores éticos compartidos por las bibliotecas nacionales (resolución aprobada en la XV Asamblea General de ABINIA, Chile, 2004) destaca entre estos valores *“la promoción de una cultura democrática, de libertad y participación ciudadana”*, así como *“la promoción de los derechos” universales de los pueblos a la educación, la cultura y los conocimientos*, derechos humanos directamente relacionados con la actividad bibliotecaria.
- La Declaración de Buenos Aires sobre Información, Documentación y Bibliotecas, proclamada en el marco del Primer Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas (Buenos Aires, 2004) destaca en diversos puntos el papel de las bibliotecas y demás centros de información en la promoción de los valores democráticos, el impulso de la práctica de la democracia, la contribución al desarrollo de los derechos humanos y el compromiso social de los bibliotecarios con la paz.

- El plan estratégico 2004-2005 del Programa de Acción para el Desarrollo a través de las Bibliotecas (IFLA) dice que las bibliotecas *“deben proporcionar a todo el mundo la oportunidad de participar en los procesos democráticos de la sociedad”*.
- El Manifiesto de Alejandría (2005) comienza declarando que *“Las bibliotecas y los servicios de información contribuyen a la adecuada puesta en práctica de una Sociedad de la Información incluyente. Capacitan para la libertad intelectual dando acceso a información, ideas y obras de imaginación en cualquier medio y por encima de fronteras. Ayudan a conservar los valores democráticos y los derechos civiles universales con imparcialidad y oponiéndose a cualquier forma de censura”*. Asimismo, se afirma que son *“vitales para una Sociedad de la Información abierta y democrática. Las bibliotecas son esenciales para una ciudadanía bien informada y un gobierno transparente, así como para la implantación del gobierno electrónico”*.

Estas referencias del ámbito bibliotecario, que relacionan la actividad bibliotecaria con la promoción de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos, añaden argumentos a las referidas anteriormente, que comprometen al sistema educativo universitario en la enseñanza de las mismas cuestiones. Y esto nos lleva inevitablemente a concluir que a un titulado en Biblioteconomía y Documentación (y este argumento es extensivo a otras carreras universitarias) no sólo deben enseñársele capacidades operativas, sino que también debe aportársele un bagaje cultural que le permita, además de desarrollar tareas, pensar críticamente en la función social de su profesión, en los derechos ciudadanos que ésta permite satisfacer a la colectividad, en el concepto de servicio público -tan vinculado a la biblioteca pública-, en qué aportan las bibliotecas y los archivos a la democracia, en cómo democratizar el conocimiento científico al que se da acceso desde bibliotecas y centros de documentación, etc.

El Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo la creación de un mayor compromiso de la Universidad, pero no de un mayor compromiso cívico, sino de un mayor compromiso empresarial. No es ésta una consideración que parta exclusivamente de posiciones críticas, sino que los propios documentos generados desde el proyecto piloto Tuning así lo reconocen. El lenguaje de las competencias que se ha impuesto no procede del mundo de la educación, sino del empresarial⁷, que, partiendo del moldeamiento de valores que se ajusta a los intereses de los sectores punteros de la economía (tecnología, finanzas mundializadas y grandes empresas de servicios), se ha convertido en la referencia para seleccionar *“las habilidades que debe proporcionar el sistema educativo”* (Sennett, 2006). Para Boltanski y Chiapello (2002, p. 501), *“la noción de competencia se presenta como una instrumentación de la noción de empleabilidad”*, y *“está en deuda con los recientes desarrollos de la psicología cognitiva, que hacen hincapié en la formación desde la práctica, desde el enfrentamiento a la incertidumbre de los acontecimientos y en la transferibilidad de esquemas adquiridos más que en el aprendizaje de saberes”*.

El proceso desarrollado desde la *Carta Magna* de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988) ha ido favoreciendo el que la Universidad se pliegue a los intereses del mundo de las empresas, y en la Declaración de Bolonia (1999) ya se plantea que la Universidad *“atienda únicamente a la formación de los trabajadores demandados por ellas, sin respetar la idiosincrasia de los estudios universitarios ni la transmisión de los conocimientos científicos y humanísticos que no tengan que ver con los intereses mercantiles y empresariales”* (Campos Langa, 2006).

En la “Carta abierta a los profesores de Universidad” redactada por el colectivo denominado “Profesores por el Conocimiento” y firmada por unos 2.500 profesores e investigadores universitarios, se denuncia que *“entre las competencias genéricas o transversales (de especial importancia en los*

⁷ El concepto de competencia no tiene por qué referirse exclusivamente al ámbito empresarial, sino que puede incluir habilidades y valores relacionados con el ámbito de la ciudadanía (Boni, 2006). De hecho, por ejemplo, el decreto 1513/2006, de enseñanzas mínimas de la Educación Primaria incluye la “competencia social y ciudadana”. No obstante, esta dimensión cívica está prácticamente ausente en los documentos y debates referentes al EEES

estudios de grado) hallamos aquellas que fijan los departamentos de recursos humanos de las empresas, tales como motivación de logro, espíritu emprendedor, liderazgo, y un largo etcétera”.

Este proceso va acompañado de toda una campaña de desprestigio hacia la universidad pública y su profesorado, declarando obsoletos ambos y proclamando la necesidad de urgentes cambios para la adaptación a las necesidades “del mercado”. Como se dice en la carta, resultaría *“impensable una descalificación parecida formulada con respecto a la totalidad de los médicos, químicos o ingenieros en el ejercicio de su profesión”.*

Parece claro el doble rasero que se observa en las autoridades educativas (tanto ministeriales como rectorales): los documentos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior son incuestionables; en cambio, los documentos que hemos citado anteriormente relacionados con la promoción de la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos, proviniendo de organismos como la UNESCO o el Consejo de Europa, parecen puramente ornamentales y no provocan la necesidad urgente de cambios en las políticas educativas en el ámbito universitario.

Por tanto, se nos propone un modelo educativo destinado a formar mano de obra dúctil, “flexible” y convenientemente socializada en los valores empresariales (útiles en contextos de consultoría y gerencia, no en contextos de servicio público). Se nos plantea que nuestros estudiantes y futuros profesionales piensen como empresarios, cuando en realidad su compromiso debe ser con la sociedad, no con la empresa; no en vano su formación representa un gasto social importante. Fernández Liria y Alegre Zahonero (2004) describen muy bien el proceso de transformación que se está perpetrando para la Universidad, especialmente desde el *Informe Universidad 2000 (Informe Bricall)*, documento elaborado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). La idea que se difunde es que *“la Universidad debe ‘modernizarse’ para poder ‘responder’ mejor a los ‘retos y desafíos’ que le plantea la ‘sociedad del conocimiento’.* Pero, ¿qué es la “sociedad del conocimiento”? ¿se trata de una sociedad de ciudadanos sabios? Es evidente que no. Fernández Liria y Alegre Zahonero lo aclaran: *“Por el contrario, la ‘sociedad del conocimiento’ tiene que ver con la constatación de que el aumento de la productividad y la competitividad pasa, cada vez más, por la ‘innovación’, que queda definida no como la producción de conocimientos nuevos, sino como su ‘difusión económicamente rentable’”.* O sea, se trata de adaptar plenamente la Universidad a las necesidades de la empresa, renunciando a todo lo que no representa más que un estorbo a la visión empresarial. Por tanto, se decreta la obsolescencia de un enfoque integral de la educación destinado a formar individuos autónomos y profesionales capaces de generar pensamiento crítico y comprometidos con la sociedad. Ahora el compromiso es con la empresa, y lo demás, puro romanticismo.

Estamos ante un proceso de privatización de la Universidad, que no sólo significa abrir universidades privadas⁸, sino someter a toda la Universidad (sea pública o privada) a la lógica del mercado y tratar su gestión como si fuera una unidad productiva que, además, tiene que ser competitiva. La lógica de esta transformación lleva a la Universidad a buscar financiación externa del sector privado, con efectos claramente indeseables en muchísimos casos. El artículo de Fernández Liria y Alegre Zahonero menciona varios casos del ámbito farmacéutico. Son casos que han salido a la luz pública, pero hay muchos otros que no lo han hecho. Lo que se pone de relieve es que, por un lado, cuando los resultados no convienen a la empresa que financia, se prohíbe su publicación (acción ya prevista en los convenios que se suscriben). Es decir, ya no hay autoridad académica o científica que decida en estos casos qué se publica y qué no se publica en las revistas científicas⁹.

Los estudiantes tendrían que aprender a desarrollar sus actuaciones profesionales no -o no exclusivamente- con criterios de rentabilidad empresarial, sino de rentabilidad social. Esto exige que,

⁸ De hecho, *“lo que se pretende es no ya directamente invertir en la creación de universidades privadas, sino más bien, y al objeto de eliminar semejante costo e incrementar así la rentabilidad de la maniobra, beneficiarse de la importante infraestructura de las universidades públicas ya existentes al objeto de ponerlas a funcionar, lo más directamente posible, al servicio de semejantes intereses de desarrollo tecnológico...”* (entrevista a Juan Bautista Fuentes Ortega, consultable en <http://www.filosofia.net/materiales/num/num11/num11c.htm>).

⁹ Sin duda, el modelo estadounidense ha ejercido una notable influencia. Herrera Flores (2006, p. 35), comentando el triple rearme ideológico del neoconservadurismo estadounidense, habla de las propuestas de Friedman, Bristol y Fukuyama y de su conexión con los *think-tanks*, que *“constituyen un desafío a los analistas académicos universitarios, mucho más preocupados por argumentar analítica y tácticamente sus investigaciones. El modelo “paternship” comenzó a primar sobre el de “scholarship”.*

además de conocer los criterios técnicos y económicos, conozcan criterios de ciudadanía. Es decir, se formen en el conocimiento de los derechos humanos, de las instituciones democráticas, de los procesos de deliberación que conlleva un sistema verdaderamente democrático (distinguiendo entre deliberación y negociación, por ejemplo), etc.

En los últimos años han venido elaborándose los “libros blancos” de las titulaciones universitarias. El correspondiente al título de grado en Información y Documentación fue aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2004. En relación a las cuestiones que estamos tratando, este documento incluye como objetivo de la formación (punto 1.1) el conocimiento de los aspectos “legales y éticos” del uso y transferencia de la información y los documentos, y destaca entre las competencias transversales las de “*compromiso ético en las relaciones con los usuarios y en la gestión de la información*”, “*razonamiento crítico en el análisis y la valoración de alternativas*” y “*reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad en el trabajo en el servicio público*”. Podemos entender que estas tres competencias están relacionadas con valores de ciudadanía, pero, de acuerdo con lo expuesto, se da un tratamiento totalmente marginal que no queda reflejado en la propuesta de contenidos comunes ni en los objetivos del mismo, en los que se hace mención a habilidades y destrezas.

Conclusión

Ni la universidad ni el aula es un mundo separado de la realidad social. Y, por supuesto, el concepto de sociedad es bastante más amplio que el de mercado, aunque haya quien se empeñe en identificarlos. Esta identificación conduce a resultados nada deseables en el campo de los servicios públicos. El profesor Albach, del Boston Collage (cit. por Moles Plaza, 2006, p. 169), habla del colapso del bien común en el ámbito educativo, con una excelente descripción del proceso de mercantilización:

“En la educación está ocurriendo una revolución. La educación se está transformando en un bien de consumo comercializado internacionalmente. Ya no es vista primordialmente como un conjunto de habilidades, actitudes y valores necesarios para el fortalecimiento de la ciudadanía y para la efectiva participación en la sociedad moderna, o sea, como una contribución clave al bien común de cualquier sociedad. En lugar de esto se ve cada vez más, como un bien de consumo que puede ser comprado por un consumidor para adquirir un conjunto de habilidades que serán utilizadas en el mercado; o es vista como un producto que puede ser comprado o vendido por corporaciones multinacionales, instituciones académicas convertidas en negocios o por otros proveedores”.

Insistir en una capacitación exclusivamente técnica, sin amplitud de miras y que eluda estas cuestiones que hemos tratado es, por un lado, rebajar la titulación a mera formación profesional (proceso al que se nos está conduciendo, si no oponemos resistencia), y, por otro lado, favorecer un tipo de profesional desvinculado del compromiso social y que se desentiende, por tanto, de procesos sociales como la globalización y las actuaciones que organismos como la Organización Mundial del Comercio están llevando¹⁰, los fenómenos migratorios, la exclusión social (la biblioteca es un agente de integración social), la creciente militarización del planeta (el aumento de los gastos militares lleva inexorablemente a la bajada de los gastos sociales, como se ha visto en Estados Unidos desde la

¹⁰ Por ejemplo, uno de los más preocupantes acuerdos de la Organización Mundial del Comercio es el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, en sus siglas en inglés), que amenaza con la desaparición del concepto de servicio público mediante la creciente externalización y privatización de los servicios que prestan las administraciones para asegurar el disfrute de derechos sociales, como la cultura y la educación. Entre las acciones de resistencia cabe mencionar, en el ámbito que nos ocupa, la Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, firmada por la Association of Universities and Colleges of Canada (asociación de universidades y escuelas universitarias de este país), en representación de 92 universidades y escuelas universitarias, públicas y privadas, sin ánimo de lucro; el American Council on Education, en representación de 1.800 universidades y escuelas universitarias acreditadas de Estados Unidos; el Council for Higher Education Accreditation, en representación de 3.000 universidades y escuelas universitarias acreditadas también de Estados Unidos, y la European University Association, en representación de 30 congresos nacionales de Rectores y 537 universidades europeas. Información en: http://www.aucc.ca/pdf/english/statements/2001/gats_10_25_e.pdf. También el ámbito bibliotecario está afectado. Para la incidencia del AGCS en la educación superior, véase también Moles (2006); y en los servicios bibliotecarios, consúltense los numerosos trabajos de Ruth Rikowski.

ocupación de Iraq en 2003)... en definitiva, es producir “idiotas morales” instalados en el “cretinismo profesional” del que hablaba Marx, quizás competentes (o competitivos) en aspectos muy especializados, pero muy alejados de lo que requiere el perfil profesional completo de archiveros, bibliotecarios y documentalistas.

Por otro lado, hay que destacar que las profesiones de bibliotecario-documentalista, así como la de archivero, ejercen una función social que reclama compromiso cívico (Rodríguez Parada y Ferran Vives, 2007). Una función que deriva del papel que los derechos de acceso a la información, el conocimiento, la cultura y la educación cumplen para la construcción de la sociedad democrática; un papel que necesita de las bibliotecas, los archivos y los centros de documentación como cauces para el acceso.

Si aceptamos que la biblioteca pública, de acuerdo con el espíritu que anima la UNESCO, debe ser un ámbito de ciudadanía al margen del mercado (por eso aboga por la gratuidad de todos sus servicios), es lógico que la formación inicial que reciben los bibliotecarios deba contemplar suficientemente estos aspectos. Dejar la formación ciudadana de bibliotecarios, archiveros y documentalistas en manos del voluntarismo de docentes sensibilizados y comprometidos socialmente es claramente insuficiente e irresponsable. Es necesario un mayor compromiso institucional de facultades, universidades y Ministerio de Educación y Ciencia, que haga que estas materias formen parte de una decidida política educativa. No obstante, aunque éste no llegue, el docente tiene el deber de incorporar la perspectiva del compromiso social en sus enseñanzas

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad. *Título de grado en Información y Documentación*. Madrid: ANECA, 2004.

Bilbeny, Norbert. *El idiota moral: la banalidad del mal en el siglo XX*. Barcelona: Anagrama, 1993.

Boltanski, Luc y Chiapello, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002 (or.: 1999).

Boni Aristizábal, Alejandra. La Educación Universitaria ¿Hacia el Desarrollo Humano? En: Boni Aristizábal, A. y Pérez-Foguet, A. *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona: Intermón Oxfam/Ingeniería Sin Fronteras, 2006, pp. 89-107.

Campos Langa, Arturo. Universidad y mercado: una reflexión acerca del actual proceso de convergencia europea. *Youkali*, 2006, nº 2, pp. 87-102.

Camps, Victoria. *El malestar en la vida pública*. Barcelona: Grijalbo, 1996.

Cobo Suero, Juan Manuel. Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 2003, número extraordinario: Ciudadanía y Educación, pp. 359-375.

Entman, R.M. *Democracy without citizens: media and decay of american politics*. New York: Oxford University Press.

Fernández Liria, Carlos y Alegre Zahonero, Luis. La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 2004, vol. 37, pp. 225-253. [Consultable en www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/15756866/articulos/ASEM0404110225A.PDF].

Herrera Flores, Joaquín. Neoconservadurismo “versus” derechos humanos: la construcción de la dignidad. A propósito del debate sobre la “seguridad humana”. En: VVAA. *De los derechos y la seguridad humana, de todos o de nadie*. Bilbao: PTM-Mundubat, 2006.

Haro Tecglen, Eduardo. *Una frustración: los derechos del hombre*. Barcelona: Ed. Aymá, 1969.

Jares, Xesús R. *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular, 2002.

López López, Pedro; Álvarez Zamora, Ángeles; Montero Díaz, Ana Belén. Información y Documentación en Derechos Humanos. *Revista General de Información y Documentación*, 2000, 10(2), pp. 219-240.

Martín Cortés, Irene. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas, 2006.

Moles Plaza, Ramón J. *¿Universidad S.A.? Público y Privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel, 2006.

Niemi, R.G. y Junn, J. Civic Education. *What Makes Students Learn*. New Haven/Londres: Yale University Press, 1998.

Percheron, A. *La socialisation politique*. Paris: Armand Colin, 1993.

Prieto Lacaci, Rafael. La socialización en el aula universitaria. En: Chamorro, M.C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 259-280.

Rodríguez Parada, Concepción; Ferran Vives, Josep. Reflexions a l'entorn de la deontologia dels bibliotecaris-documentalistes. En: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. *Bibliodoc: anuari de biblioteconomia, documentació i informació 2006*. Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes, 2007.

Sennett, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.